

A escrita de *casos* em ABP: um guia a partir de uma experiência no ensino de enfermagem

Silva, M.J.; Vilaça, S.P.; Martins, C.; Oliveira, C.

Resumo

A *aprendizagem baseada na resolução de problemas* (ABP) é uma estratégia de ensino-aprendizagem ativa em que os estudantes aprendem a aprender e preparam-se para resolver problemas relativos à sua futura profissão. A aprendizagem é estimulada e motivada pelo encontro do estudante com os problemas. Estes problemas surgem da análise e discussão realizada em grupo de um *caso* elaborado previamente pelo professor.

Este artigo é o resultado de uma experiência de elaboração de *casos* que decorreu no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Enfermagem de Saúde da Criança e do Adolescente, do 3º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem, da Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho, no ano letivo 2010-2011, por ocasião da utilização da ABP como metodologia de ensino. Tem como objetivo o registo desta experiência de modo a que possa ser útil para futuras práticas pedagógicas similares.

Palavras chave: aprendizagem baseada na resolução de problemas; escrita de casos; metodologia de ensino e aprendizagem.

O caso

O *Caso* é a descrição, por um ou mais observadores, de uma determinada situação da vida real. Em ABP o caso é discutido e analisado em pequenos grupos de estudantes¹ e o resultado deste trabalho, identificação dos problemas e levantamento hipóteses de resolução, é apresentado e discutido em sala de aula, sob a orientação de um professor². É a partir deste processo recorrente, de questionamento constante e de procura de explicação para a realidade, que o estudante vai construindo o conhecimento.

Não existem soluções certas ou erradas. Entendendo-se *que toda a teoria é necessariamente uma simplificação da realidade*, um bom caso deve incorporar a realidade em todas as suas

¹ A divisão em pequenos grupos facilita o acompanhamento de proximidade com o professor, facilitador da aprendizagem, o incentivo ao estudo individual e a discussão em grupo e, por outro lado, a perceção das diferentes reações pelos estudantes ao uso desta metodologia, importante para a revisão sistemática das estratégias pedagógicas necessários para garantir o alcance dos resultados de aprendizagem previstos para esta UC.

² Utilizaremos a palavra professor como sinónimo de “tutor”, para designar a pessoa que supervisa o trabalho realizado pelos estudantes e é o facilitador da aprendizagem.

dimensões contraditórias, pelo que se presta a várias interpretações e explicações. Esta estratégia ajuda os estudantes a identificarem problemas de enfermagem complexos a partir de múltiplas perspetivas. No entanto, eles poderão sentir-se tentados a basear as suas interpretações em emoções em vez de racionalizarem o problema.

Um *caso* é por natureza multidisciplinar, ainda que se centre numa área temática específica. O professor elabora o(s) caso(s) de modo a integrar os conteúdos programáticos da UC e outros conhecimentos e experiências de anos anteriores dos estudantes. O uso de casos em APB obriga o cumprimento de algumas normas gerais de aplicação: o caso é apresentado por escrito, sob a forma de uma narrativa, aos estudantes; formulam-se questões que obrigam os estudantes a explorar ideias importantes e problemas relacionados com o caso; os estudantes trabalham o caso em pequenos grupos; os estudantes desenvolvem o seu trabalho, em grupo e em sala, sob a orientação de um professor; é necessário proceder a outras atividades paralelas à discussão do caso, como por exemplo, a procura de informação adicional, pesquisa em bases de dados e bibliográfica (Perales Palacios, F.J, 1993).

Esta prática pedagógica deve ter em atenção as características dos outros componentes deste processo. O estudante, sujeito disposto a adquirir conhecimentos, trás consigo uma bagagem única de experiencias, sentimentos, hábitos e valores que o levam a interpretar os fenómenos de uma maneira singular dando maior ou menor relevância a uns ou outros aspetos, imprimindo o seu estilo próprio na análise e desenvolvimento do caso. O professor, sujeito que promove, guia e acompanha o processo de aprendizagem seguindo este método. Como o estudante, o professor é influenciado pela sua história de vida, pelo ambiente, pela sua experiencia profissional e pelo contexto formativo. Apesar de ser quem apresenta o caso e motiva a discussão é também alguém em aprendizagem. A sua condição de professor e consequentemente de avaliador, não pressupõe que domine todo o conhecimento relacionado com o caso. A sua atitude deve ser de participante e de interdependência dos outros atores. Todos são igualmente importantes para a qualidade deste processo. Os conteúdos programáticos, são o objeto da aprendizagem. Nem todos se prestam para a utilização desta estratégia que é dinâmica e vivencial (Triana, E.L.R; Romero, I.I.V., 2004).

Todos estes aspetos tornam a ABP num processo de aprendizagem dinâmico, ativo, variável e muito interessante pelo que a sua utilização requer, por parte dos diferentes atores, uma participação responsável, baseada no respeito pela diversidade e na valorização daquilo que é diferente.

Planeamento da descrição do caso

O caso é escrito com o objetivo de ser o *pretexto* para que a discussão em grupo se desenvolva. Assim, não deve conter em si teorias e descrição de procedimentos ou orientações de boas práticas. Para além disto, um caso pode ou não ter toda a informação necessária. Esta decisão é feita a partir dos objetivos de aprendizagem definidos para cada caso. A ausência de alguma informação incentiva o questionamento e a necessidade de procura de mais informação. Posteriormente esta informação pode ser disponibilizada pelo professor de modo faseado ou apenas acrescentar a informação que considera necessária. Esta opção pode proporcionar a participação ativa do estudante ou pelo contrário os estudantes justificarem a sua pacificidade perante o caso por não terem a informação necessária. Por outro lado, se de início for disponibilizada toda a informação sobre o caso, poderemos proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da capacidade de decisão sobre a importância dos dados facilitando-se assim a equação dos diferentes problemas e consequente levantamento de hipóteses para a sua resolução (Ogliastri, E., 2007). Esta decisão geralmente tem melhor adesão por parte dos estudantes quando estes já tiveram experiências anteriores desta metodologia. Em qualquer das situações o professor que faz a tutoria do trabalho dos estudantes deve pressionar o grupo no sentido de lembrar que na via real é impossível conhecer tudo acerca de um *acontecimento de vida* das pessoas.

Na nossa experiência de ABP, os casos foram redigidos de modo a garantir que cobrissem os temas considerados de maior relevância para a prática de enfermagem e tendo em atenção as situações clínicas mais comuns em pediatria e saúde infantil³. Foram ordenados de forma a que o estudante desenvolvesse competências e habilidades no sentido *do mais simples para o mais complexo*.

Antes de iniciar a escrita do caso propriamente dito, é útil desenhar um plano com os temas a abordar em cada caso. Este plano é uma forma de organizar os dados, de dar relevo e escolher a informação que consideramos relevante para o caso. Depois de lidos e relidos dá-se início à escrita que poderá a qualquer momento ser revista e alterada (Ogliastri, E., 2007).

O professor terá ainda que assegurar que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos ao longo do trabalho de tutoria que desenvolve com os estudantes. Assim, ele deve questionar-se sobre os objetivos pedagógicos do caso; sobre o que poderão os estudantes aprender em termos de habilidades, atitudes e conceitos; sobre as diferentes aprendizagens pelos diferentes estudantes. Depois deste questionamento o professor deve redigir as questões, para cada etapa do processo, que orientarão o desenvolvimento do caso e as possíveis respostas pelos estudantes, de modo a preparar-se adequadamente para o trabalho de tutoria.

³ Um dos nossos objetivos para a utilização da ABP foi a preparação para o Ensino Clínico que habitualmente se realiza no 2º semestre em contextos de pediatria e de cuidados de saúde primários.

Redação do caso

O primeiro parágrafo de um caso é decisivo. O estudante deve ficar motivado, desde o início, de modo a que sinta interesse em conhecer toda a história. Neste parágrafo faz-se uma pequena introdução que serve para informar sobre o contexto e tema chave e incitar a curiosidade e interesse do estudante.

Numa Unidade de Saúde Familiar de um Agrupamento de Centros de Saúde do concelho de Braga está implementado o programa de saúde infantil e juvenil, existindo um total de 3960 crianças e jovens, em toda a unidade. A enfermeira de família Fátima, tem um total de 523 agregados familiares com 670 crianças.

Também é importante que no último parágrafo se faça um breve resumo e que se apresente os pontos chave para incentivar a discussão. Serão também estes aspetos que orientarão a discussão em sala e a síntese conclusiva⁴ proferida pelo professor (Ogliastri, E., 2007).

Você, faz parte desta USF, e ficou agora com este agregado familiar. Vai realizar uma consulta de enfermagem de saúde infantil do Diogo dia 5 de Novembro de 2010 às 11 horas, para tal deverá estar bem informado quais os objetivos da Saúde infantil, e sobre o seu papel enquanto enfermeiro na vigilância da saúde infantil.

Pode ser ainda utilizada como estratégia a apresentação de questões orientadoras para a discussão do caso. Estas questões também deverão orientar a sessão em sala para a síntese conclusiva.

Imagine-se a enfermeira/o de referência desta criança/família no serviço de pediatria do hospital de Guimarães.

1. *Quais as informações relevantes que detém para analisar a situação? Que outra informação seria necessário obter?*
2. *Quais os focos que identifica potencialmente sensíveis para a intervenção dos enfermeiros?*
3. *Quais os diagnósticos que considera serem prioritários para a saúde da criança e família? Explique a “atividade diagnóstica”.*
4. *Que instrumentos e recursos bibliográficos utilizou para sustentar o seu trabalho?*

O caso deve incluir ainda um guia⁵ para o professor orientar os estudantes a partir de uma base uniforme e coerente de conceitos centrais considerados essenciais para a fundamentação das possíveis soluções de resolução do caso. Este guia deve ser construído a par da redação do caso pois ajuda a evidenciar os objetivos de aprendizagem e conteúdos do tema. Deve ainda orientar a discussão do caso em sala de aula e ser reavaliado e ajustado sempre que o professor considere pertinente.

Para a redação de um caso precisamos ter igualmente em conta os seguintes aspetos:

- Apresentar o assunto de forma clara, sem ambiguidades – a compreensão do enunciado é uma das principais dificuldades sentidas pelos estudantes, pelo que a sua clarificação deve ser uma prioridade;
- Identificar o *tipo de problema* que pretendemos seja resolvido pelos alunos e relacioná-lo com o tipo de método que pretendemos seja percorrido para a sua resolução;

⁴ Na nossa experiência de ABP consideramos útil realizar em sala a apresentação e discussão do caso pelos diferentes grupos de estudantes. No final eram criados alguns consensos sobretudo para integrar conteúdos teóricos e validar os resultados de aprendizagem.

⁵ O guia deve conter a seguinte informação: a) o resumo do caso, b) uma lista dos temas que abrange, c) objetivos de aprendizagem de cada sessão, d) o processo previsto para a discussão em sala de aula, e) perguntas para a discussão, f) respostas possíveis para estas perguntas, g) informação adicional que possa ser útil ao professor.

- Identificar quais são os *objetivos* que pretendemos sejam atingidos com este trabalho - competências e resultados de aprendizagem;
- Identificar quais os *conhecimentos prévios* que os estudantes precisam mobilizar;
- Identificar os critérios de avaliação - aspetos a valorizar ao longo e no final do trabalho – indicadores de resultado e de processo (Palacios, F., 2008).

Em ABP o mais importante deveria ser o processo de resolução enquanto gerador de novas aprendizagens, ainda que às vezes façamos crer aos estudantes que um problema está bem resolvido quando se obtém o resultado.

Recomendações a partir da experiência em ABP

1. *Importa mais o caminho do que a meta;*
2. Mais vale qualidade do que quantidade – é preferível abordar a resolução de poucos problemas e fazê-lo em profundidade do que muitos de forma superficial. Assim, os problemas em estudo devem ser representativos dos conteúdos teóricos a integrar, tratados ao longo do programa, e dos resultados de aprendizagem que pretendemos que os estudantes atinjam;
3. Menos teoria e mais problemas – Os problemas não podem resolver-se à margem da teoria, no entanto, estamos certos de que a teoria só será integrada efectivamente pela resolução de problemas e, por outro lado, ajuda os estudantes a tomarem consciência do interesse prático da teoria;
4. Os enunciados devem ser acompanhados de ajudas teóricas ou pistas que contribuam para o avanço na resolução dos problemas, sobretudo no início do curso ou disciplina, de modo a que os estudantes não encalhassem o processo pela falta de um pequeno aspeto teórico;
5. Complexidade variável – os problemas colocados aos estudantes devem ir evoluindo quanto ao grau de complexidade;
6. Variedade de marcos teóricos e de problemas – é importante que o estudante perceba que não existe um marco teórico para cada problema mas antes, poderá necessitar de integrar diferentes teorias apenas para a resolução de um problema.
7. Utilizar um método de orientação que permita que cada estudante seja capaz de resolver o problema – método individualizado mas em grupo. Devemos ainda apresentar os diferentes resultados e processos dos diferentes grupos em contexto de turma para serem discutidos e analisados;

8. Não existe apenas uma solução para a resolução de um problema e não existem *receitas mágicas*. Todos os processos devem ser planeados, fundamentando cada decisão para a resolução do problema.

Objetivos do uso desta metodologia:

No planeamento da Unidade Curricular onde desenvolvemos a ABP tivemos como objetivos proporcionar o desenvolvimento da capacidade de *pensar criticamente*⁶ e de concetualização dos cuidados de enfermagem; formar enfermeiros capazes de encontrar, para cada problema particular, uma solução especializada, individual e adaptada ao contexto social; capacitar os estudantes para a resolução de um problema do domínio de enfermagem, do ponto de vista profissional, isto é, teoricamente fundamentado, identificando as particularidades de cada caso, propondo um plano de intervenção para a resolução dos problemas e de avaliação de resultados; criar contextos de aprendizagem que facilitem a construção e reconstrução do conhecimento a partir da comparação constante entre as divergências que ocorreram no grupo, a busca em diferentes fontes teóricas e as soluções encontradas; desenvolver competências relacionais, nomeadamente de escuta, comunicação, empatia e solidariedade.

Considerações Finais

A complexidade e a diversidade dos cuidados de enfermagem obriga preparar enfermeiros(as) que, para além da formação em ciências de enfermagem e ciências humanas, saibam pensar criticamente. É cada vez mais importante que os(as) enfermeiros(as) desenvolvam o *pensamento crítico* e capacidades de análise e avaliação da informação disponível. A American Association of Colleges of Nursing, citado por Billings, D.M. e Halstead, J.A. (2012), acrescenta que, para além de uma base sólida de conhecimentos teóricos, a capacidade de resolução de problemas baseada na análise crítica é fundamental para a enfermagem do séc. XXI, que integra a capacidade de saber discriminar e sintetizar informações relevantes para tomar decisões na prática de cuidados, de forma adequada.

O *pensamento crítico* ajuda ainda a melhorar a capacidade de prestar *cuidados centrados no cliente*, em qualquer área da saúde, mas principalmente na de enfermagem. Ainda é frequente, em muitas instituições de saúde, os cuidados estarem sobretudo centrados nas necessidades dos profissionais ou das instituições. Este *novo* foco desafia as atitudes, o conhecimento e as competências dos enfermeiros(as). Uma das maiores habilidades exigidas é a capacidade de

⁶ Para Snyder (1993) pensamento crítico é um processo mental que requer aquisição e avaliação de informações, a fim de formar um julgamento que combina evidência científica com o senso comum. É a capacidade de resolver problemas, dando sentido à informação através de processos mentais criativos e intuitivos, lógicos e analíticos que são continuamente avaliados.

resolver problemas em colaboração com os clientes. Para prestar cuidados centrados no cliente, os enfermeiros(as) precisam de ter uma postura baseada no pensamento crítico e habilidades na utilização de abordagens lógicas/analíticas e intuitivas/criativas para resolver problemas (Snyder, 1993). Esta abordagem tornou-se central e o fundamento da prática de cuidados de enfermagem pediátrica e de outros profissionais de saúde.

Bibliografia

- Billings, D.M.; Halstead, J.A. (2012) - **Teaching in Nursing: a guide for faculty**. EUA: Elsevier Saunders. 4th.Ed. ISBN: 978-1-4557-0551-1
- Hutson, C. (2008) – Preparing nurse leaders for 2020. **Journal of Nursing Management**. 16, p. 905-911. doi:10.1111/j.1365-2834.2008.00942.x
- Lage, M.G.S. [et al] (2004) – Educar para o cuidado refletido. **Sinais Vitais**. 53, p. 14-18 ISSN: 0872-8844.
- Martins, C., Oliveira, C., Silva, M., Vilaça, S. (2011). Problem-Based Learning aplicado ao ensino de Enfermagem: refletindo sobre a experiência. In **Docencia Universitaria: Retos y perspectivas de la docencia en la universidad** [e-book]. Vigo: Vicerreitoría de Formación e Innovación Educativa da Universidade de Vigo (no prelo).
- Ogliastri, E. (2007) - **Casos sobre casos: experiencias con métodos de discusión en clase**. Monografías de Administración,35. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Oliveira, C., Silva, M.; Vilaça, S., Martins, C. (2011). Problem Based Learning: expectativas de estudantes de enfermagem. **Referência** III série – Suplemento 2011, ISSN: 0874.0283, p 296.
- Palacios, F. (2008) - Resolución de problemas. In Salomé, J.T [et al] - **Novos enfoques no ensino universitario**. Vigo: Vicerreitoria de Formación e Inovacion Educativa de Vigo. ISBN: 978-84-8158-366-3. p. 163-189.
- Perales Palacios, F.J. (1993) – La resolución de problemas: una revisión estruturada. **Enseñanza de las ciências**, 11 (2). p. 170-178.
- Snyder, M. (1993) - Critical thinking: A foundation for consumer focused care. **The Journal of Countinuing Education in Nursing**, 24, 206-210.
- Triana, E.L.R; Romero, I.I.V. (2004) – **Modelización de casos didáticos com base en el funcionamiento de los sistemas logísticos**. Trabajo de Grado para optar al titulo de Ingeniera Industrial. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
<http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/4598/2/112231.pdf>